

Profesionalización docente, evaluación y rendición de cuentas ¿Podemos aprender de la investigación educativa norteamericana?

Professionalization, evaluation and accountability
Can we learn from the American educational research?

OBERTURA: LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO DURANTE 2015

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) ha programado, solo en 2015, 20 evaluaciones en el marco del Servicio Profesional Docente, todas ellas externas a la escuela:

- Dos para el ingreso al servicio (una en educación básica y otra en el nivel medio superior).
- Ocho de promoción: a cargos directivos en el nivel básico, a los mismos cargos en media superior, a supervisión en cada uno de estos niveles, a promoción a la función e incentivos, a la función de asesoría técnico pedagógica, a horas adicionales y a premiar el mérito.
- Tres de reconocimiento: selección de ATP y tutores en el nivel básico, y otros reconocimientos para el nivel medio.
- Siete de permanencia: de desempeño a docentes ingresados en 2014, en básica y media superior; para docentes en servicio de ambos niveles; para directores y supervisores del nivel básico, y para docentes en servicio con resultados no idóneos en 2014 (Miranda, 2014).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) está impulsando la evaluación interna en los Consejos Técnicos Escolares (CTE). La semana previa al inicio del ciclo escolar 2014-2015, los directivos lideraron a los colegiados docentes en el autodiagnóstico y en la construcción de una ruta de mejora para poner en

práctica, y cuyo seguimiento se llevará a cabo en ocho reuniones de los CTE a lo largo del ciclo (CEE, 2014; Compromiso Social por la Calidad de la Educación, 2014).

¿Es adecuado el arreglo evaluativo construido por el Estado mexicano? La investigación reciente sobre la rendición de cuentas de los sistemas educativos y el capital profesional de sus docentes y directivos, nos puede aportar algunas orientaciones al respecto.

¿QUÉ DICE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA DEL NORTE SOBRE LA EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA A DOCENTES Y ESCUELAS, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS?

La revista *Archivos Analíticos de Política Educativa (AAPE)* de la Universidad del Estado de Arizona publicó un número especial en febrero del año en curso, en el que conjunta una serie de artículos que versa sobre las maneras en que los sistemas educativos pueden alinear sus estrategias de evaluación, desarrollo profesional, responsabilidad educativa y rendición de cuentas respecto a la profesión docente (Darling-Hammond y Snyder, 2015).

En él, Fullan, Rincon-Gallardo (Instituto de Ontario para los Estudios en Educación) y Hargreaves (Escuela Lynch de Educación, del Colegio de Boston), basados en estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la National Center on Education and the Economy (NCEE), Darling-Hammond, Wilhoit y Pittnege y los propios, reportan que los sistemas educativos con los mejores resultados ponen énfasis en la construcción de las y los docentes para mejorar su desempeño, con base en un enfoque de rendición de cuentas que combina las perspectivas “interna” y “externa” (Fullan, Rincon-Gallardo y Hargreaves, 2015).

La combinación de un enfoque interno y externo para rendir cuentas respecto a la docencia es, en general, coherente con el enfoque que complementa la evaluación interna y la externa en la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) mexicana. Sin embargo, en la instrumentación y el uso de la valoración externa existen diferencias sustanciales.

Por “rendición de cuentas interna” refieren a la asunción de la responsabilidad personal, profesional y colectiva respecto a la mejora continua de los estudiantes. El trabajo citado recoge, como fruto de la investigación respecto a escuelas y sistemas educativos efectivos y en proceso de mejora, que la rendición de cuentas interna ha de anteceder a la externa si se pretende conseguir la mejora sostenida en los niveles de logro de los estudiantes. Reportan hallazgos de investigación en los que la cultura colaborativa basada en la responsabilidad individual, las expectativas colectivas y las acciones correctivas son el fundamento de la mejora escolar, antes que un fuerte programa de rendición de cuentas externo.

El enfoque externo se debe basar, de acuerdo con Fullan, Rincon-Gallardo y Hargreaves, en la transparencia respecto a los resultados de aprendizaje y la práctica educativa, por lo que la evaluación y la rendición de cuentas punitivas son un error: limitan la transparencia, en cuanto que las personas tienden a esconder lo que están haciendo. Esto tiene una estrecha relación con lo que el INEE ha denominado recientemente como “inflación de resultados”, para hablar del crecimiento de los niveles de logro de los estudiantes en pruebas estandarizadas cuando estas mediciones tienen consecuencias “de alto impacto”, por ejemplo, para los docentes (INEE, 2015; Contreras y Backoff, 2014). Por lo anterior, el Instituto ha construido un Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (Planea) sin incentivos ni sanciones para los maestros. Sin embargo, la política que está siguiendo este Instituto para la evaluación a docentes, en coherencia con la LSPD, no podrá prevenir la “inflación” con el cuidado de no vincular la evaluación a consecuencias de alto impacto como, nada menos, condicionar la permanencia laboral a los procesos de valoración (Presidencia de la República, 2013).

Ahora bien, Fullan y sus coautores recomiendan, además, que la rendición de cuentas externa se oriente tanto a los resultados como a su explicación a partir de los procesos educativos, y a la mejora de los sistemas educativos en su conjunto. Para ello, abordan la evaluación docente mediante una aproximación coherente, en lo fundamental, con: a) la propuesta de conjunto de “Docentes talentosos de California” (Acomplished California Teachers, 2015), quienes proponen tres pilares sobre los cuales asentar un



sistema para mejorar la calidad de la enseñanza: la rendición de cuentas orientada al aprendizaje significativo, el uso adecuado y sabio de los recursos, así como la capacitación profesional; y b) el planteamiento de Snyder y Bristol (2015), de la Universidad de Stanford, quienes construyen, con base en el estudio de los aportes de cuatro organizaciones estadounidenses, un sistema completo de responsabilidad profesional docente que pone el acento en el acompañamiento personalizado a las y los maestros, en el aprendizaje colaborativo entre ellos, desde la formación inicial y a lo largo de sus trayectorias profesionales.

En el cuadro 1 se establece una síntesis y una comparación de la propuesta de los tres equipos académicos referidos, que coinciden en la necesidad de contar con estándares aplicables de manera continua y útiles para la valoración y mejora a lo largo de la profesión docente. Los dos equipos radicados en California añaden a ellos la posibilidad de valorar la docencia mediante portafolios de evidencias respecto a aquellos resultados de los estudiantes que tengan relación directa con la acción colectiva o individual de los docentes.

A propósito, el portal del INEE, respecto a la “Evaluación del desempeño de docentes”, solo contiene un documento de *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes* para el Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica, ciclo Escolar 2014-2015 (SEP, 2014), y no unos estándares de desempeño puestos a prueba para valorar la calidad de docentes que se encuentren en distintos momentos en el *continuum* profesional referido. Incluso el Instituto menciona, como países que cuentan con marcos de desempeño docente, a Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Australia, Escocia, Francia, Chile y Perú (INEE, 2015), pero no lo hace con respecto al trabajo realizado en México y publicado de manera preliminar por la SEP (2010).

CUADRO 1. Evaluación docente orientada a la mejora profesional, desde un enfoque de rendición de cuentas

Asunto	Fuentes		
	Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves	Docentes talentosos de California	Travis y Bristol
Con qué evaluar: estándares profesionales o de desempeño docente y portafolios de evidencias de los resultados de los estudiantes	Establecer y promover estándares de desempeño para la selección, apoyo a docentes noveles, desarrollo de experiencia profesional y certificación.	<p>Diseñar sistemas de evaluación con base en prácticas exitosas e innovadoras en uso, así como sobre las autoevaluación de las y los maestros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • referidas a estándares de desempeño altos y suficientemente sofisticados para valorar la calidad de la docencia a lo largo del <i>continuum</i> del desarrollo docente, o bien, • con portafolios de evidencias que demuestren las maneras en que la práctica educativa de los docentes contribuye al aprendizaje de las y los alumnos. 	<p>Definir estándares para la de los programas de formación, inducción y desarrollo profesional tanto para los docentes como para los directivos escolares, a fin de involucrarlos en programas de rendición de cuentas con expectativas claras respecto a su desempeño (y el de sus formadores) y criterios para evaluarlos.</p> <p>Incluir datos de la práctica docente y del aprendizaje y progreso del estudiantado.</p>
Cuándo evaluar y para qué	Monitorear de manera continua el desempeño del sistema, e intervenir las escuelas y zonas escolares en caso de que su desempeño se sostenga en niveles bajos.	Incluir evaluaciones del desempeño docente para orientar el trayecto del aprendizaje profesional a lo largo de la carrera magisterial.	<ul style="list-style-type: none"> – En la formación inicial, mediante prácticas en aula acompañadas (asesoradas), estudio del currículo y evaluación a portafolios de evidencias y al desempeño. – A docentes noveles, mediante la colaboración en equipos de trabajo que apoyen su proceso de mejora al inicio de sus carreras, y la tutoría de docentes experimentados. – En los primeros años de su carrera, la tutoría de expertos en los mismos contenidos y niveles, y acompañamiento en el aula de clases; planeación colaborativa; formación en áreas clave para atender las necesidades diversas de los estudiantes. – A docentes experimentados, una formación de alta calidad en didáctica por proyectos, pertinencia cultural y lingüística, comunidades de trabajo colaborativo, identificación y divulgación de buenas prácticas y promoción profesional.



Asunto	Fuentes		
	Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves	Docentes talentosos de California	Travis y Bristol
Quiénes evalúan	Evaluación colegiada por parte de docentes, colegas y líderes reconocidos en el campo educativo.	Realizar evaluación conducida por evaluadores expertos, incluidos docentes con experiencia en el trabajo de apoyo a sus compañeros, que sean capacitados para la valoración y el desarrollo de la calidad de la enseñanza.	
Retroalimentación, apoyo y oportunidades de desarrollo profesional docente	Proveer los recursos y apoyos necesarios para que las escuelas y maestros llenen las expectativas, más que "reprobar" escuelas o docentes con el sistema de evaluación y rendición de cuentas.	Acompañar una evaluación justa, consistente y confiable (cualidades que se propone cuidar mediante la supervisión de equipos colegiados), de la retroalimentación útil, y asociada a oportunidades de desarrollo para el magisterio.	Ofrecer asesoría o tutoría personalizada al docente ("Plan de apoyo individualizado al docente"), coherente con lo que se espera de él y se evalúa en su desempeño; colaboración en equipos de trabajo; formación inicial y a lo largo de su trayecto profesional en coherencia con el sistema de carrera magisterial.
Evaluación y permanencia en la profesión docente	Orientar la evaluación a la construcción de juicios robustos, incluso respecto a la no permanencia de docentes en la profesión como decisiones colectivas transparentes.	Intensificar la recopilación de evidencias y la evaluación encaminada a la permanencia de los docentes en la profesión, e incluir en estos procesos la autoevaluación y la coevaluación de pares capacitados para realizarla.	Ofrecer asistencia en el lugar de trabajo, durante un año, a los docentes que no muestren progreso en el cumplimiento de sus propios compromisos en el "Plan de apoyo individualizado". Un panel, con la participación de gestores y docentes, debe decidir si los docentes que al término del año de apoyo no hayan mostrado el progreso necesario deben continuar en su puesto de trabajo.
Contexto de la evaluación	Poner en práctica indicadores de valoración organizacional y contextual, del bienestar y compromiso del estudiantado, así como del capital social de la profesión docente.		La evaluación es parte de un sistema funcional de formación, retroalimentación, trabajo colaborativo, y tutoría personalizada a la docencia y la gestión escolar, basada en estándares y en los resultados de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia y traducción libre con base en Fullan *et al.*, 2015; Docentes talentosos de California (Acomplished California Teachers, 2015); Snyder y Bristol, 2015.

Por otra parte, los estudios citados en el cuadro 1 coinciden en que la evaluación docente debe ser colegiada e incluir a maestras y maestros, si bien unos enfatizan que los evaluadores han de

contar con reconocimiento en el ámbito educacional o con un perfil de expertos en la docencia, y otros destacan la necesidad de capacitarlos para cumplir adecuadamente con su función valorativa.

Lejos de orientar la evaluación a una cacería de “docentes reprobados”, como no pocos medios de comunicación mexicanos y otras instituciones acostumbran al formular titulares noticiosos, los académicos referidos proponen que los procesos en cuestión se orienten a retroalimentar y apoyar a los maestros para desarrollarse y cumplir con los estándares de desempeño esperados. No evaden la orientación actual de los sistemas educativos norteamericanos a distinguir quién ha de continuar en la profesión docente por medio de la evaluación. Sin embargo, sus propuestas respecto a la recopilación de evidencias y la construcción colectiva de juicios (que incluyan a los docentes evaluados y a sus colegas, además de la evaluación externa) carecen de una explicación respecto a cómo resolver el fenómeno de la inflación planteado recientemente por el INEE, a propósito de la no asociación de Plana a incentivos y sanciones al magisterio.



ALGUNOS ASUNTOS A APRENDER DE LA EVALUACIÓN, PROFESIONALIZACIÓN Y RENDICIÓN DE CUENTAS SOBRE LA DOCENCIA

En los trabajos norteamericanos referidos en el apartado anterior, se apuesta a que un fuerte capital profesional de los docentes, en diálogo con el sistema educativo, es clave tanto para el desarrollo profesional del magisterio como para la concertación necesaria, incluso con sus organizaciones sindicales, para que las y los maestros de bajo desempeño puedan, en última instancia, cambiar de actividad profesional. De manera consistente con esta visión, las ricas aproximaciones a la formación, inducción, trabajo colaborativo, acompañamiento y evaluación que proponen, y las experiencias a partir de las cuales las construyen, denotan una clara apuesta por hacer de la docencia la profesión más estrechamente relacionada con el aprendizaje escolar de la infancia y juventud de sus países, una profesión tratada como prioridad societal. Lo anterior es, además, coherente con la postura a la que llega la investigación

sobre política educativa contemporánea, citada en el editorial del número 3-2014 de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, respecto a que la evaluación puede contribuir a la mejora del desempeño docente, siempre y cuando cuente con la participación comprometida y profesional de las personas y colectivos evaluados (Braun, 2005, Darling-Hammond, 2012, Heneman *et al.*, 2007, Robinson, 2007 y Pont *et al.*, citados en Santiago *et al.*, 2014; Andere, 2014; Koretz, 2008; Nichols y Berliner, 2008; OCDE, 2005 y 2012; Ravitch, 2010).

La política educativa mexicana y las demandas de un sector del empresariado nacional, durante el sexenio en curso, han estado lejos del anterior acercamiento a la evaluación docente, y más bien se han interesado en construir un sistema que privilegia la evaluación externa a las escuelas, con posibles consecuencias punitivas para los profesionales de la educación, sin un esfuerzo comparable en las áreas de formación inicial y continua, o retroalimentación con base en evaluaciones rigurosas y cuidadas, orientadas a la mejora del desempeño docente. Lo anterior deja sin resolver de manera suficiente el posible fenómeno de la inflación de los resultados de las evaluaciones de alto impacto en la evaluación del desempeño docente y es, al día de hoy, uno de los núcleos de la relación de mutua desconfianza y amenaza que nuestro Estado y el sector empresarial referido están construyendo con el magisterio.

Esta situación no ha estado exenta de estrategias comunicativas que sitúan a las y los maestros como el “chivo expiatorio” del mejorable desempeño de nuestro sistema de educación, y no se diga de las dificultades que nuestro país enfrenta en su accidentado proceso de desarrollo; lugar falaz que pretende confundir a la opinión pública y distraerla de una justa distribución social de las responsabilidades entre todos los actores implicados, y particularmente entre quienes mayores cuentas pueden rendir respecto al estado de nuestra educación y sistema social.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andere, E.** “Los maestros: ¿evaluarlos o no evaluarlos?”, 2014. Fecha de acceso, 30 de septiembre de 2014. Disponible en <http://eduardoandere.wordpress.com/2014/05/15/los-maestros-evaluarlos-o-no-evaluarlos>
- Centro de Estudios Educativos (CEE).** “Evaluación externa e interna”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIV, núm. 3, 2014, pp. 5-9.
- Compromiso Social por la Calidad de la Educación.** *Los Consejos Técnicos Escolares: Avances y desafíos al iniciar el ciclo escolar 2014-2015*, 2014. Fecha de consulta, 24 de febrero de 2015. Disponible en <http://compromisoporlaeducacion.mx/los-consejos-tecnicos-escolares-avances-y-desafios-al-iniciar-el-ciclo-escolar-2014-2015>
- Contreras, S. y E. Backoff.** “Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: una comparación entre ENLACE, Excale y Pisa”, en *Nexos*, 2014. Fecha de consulta, 27 de enero de 2015. Disponible en <http://www.nexos.com.mx/?p=22749>
- Docentes talentosos de California (Accomplished California Teachers).** “A coherent system of teacher evaluation for quality teaching”, en *Education Policy Analysis Archives*, 23 (17), EPAA/AAPE’s Special Series on *A New Paradigm for Educational Accountability: Accountability for Professional Practice*, 2015. Fecha de consulta, 4 de marzo de 2015. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2006>
- Fullan, M., S. Rincon-Gallardo y A. Hargreaves.** “Professional capital as accountability”, en *Education Policy Analysis Archives*, 23 (15), EPAA/AAPE’s Special Series on *A New Paradigm for Educational Accountability: Accountability for Professional Practice*, 2015. Fecha de consulta, 4 de marzo de 2015. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- Darling-Hammond, L. y J. Snyder.** “Professional capacity and accountability: An Introduction”, en *Education Policy Analysis Archives*, 23 (14), EPAA/AAPE’s Special Series on *A New Paradigm for Educational Accountability: Ac-*



accountability for Professional Practice, 2015. Fecha de consulta, 4 de marzo de 2015. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2005>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). “Pone en operación el INEE nueva generación de evaluaciones del aprendizaje”, Comunicado de prensa núm. 1, 2015, México, INEE.

Miranda, F. *Retos de la evaluación y la observación ciudadana*, México, INEE, 2014. Fecha de consulta, 24 de febrero de 2015. Disponible en <http://compromisoporlaeducacion.mx/retos-de-la-evaluacion-y-la-observacion-ciudadana>

Koretz, S. *Measuring Up. What Educational Testing Really Tells Us*, Cambridge, Harvard University Press, 2008.

Nichols, S. L. y D. C. Berliner. *Collateral Damage. How High-takes Testing Corrupts America's Schools*, Cambridge, Harvard Education Press, 2008.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, París, OCDE, 2005.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Preparing teachers and Developing School Leaders for de 21st Century: Lessons from Around the World*, París, OCDE, 2012.

Ravitch, D. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, Nueva York, Basic Books, 2010.

Santiago, P. et al. *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación*, México, OCDE/SEP/INEE, 2014.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*, México, SEP, 2014. Fecha de consulta, 26 de febrero de 2015. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/557-dialogos-con-docentes/1719-documentos-de-apoyo>

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México*, México, SEP/SNTE/OEI/ExEB/UPN/CEE/SIEME/HE, 2010.



Snyder, J. y T. J. Bristol. “Professional Accountability for Improving Life, College, and Career Readiness”, en *Education Policy Analysis Archives*, 23 (16), EPAA/AAPE’s Special Series on *A New Paradigm for Educational Accountability: Accountability for Professional Practice*, 2015. Fecha de consulta, 4 de marzo de 2015. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2002>

Presidencia de la República. “Ley General del Servicio Profesional Docente”, en *Diario Oficial de la Federación*, México, 11 de septiembre de 2013.





narcea s.a. de ediciones

REFLEXIONAR

Un modo mejor de pensar

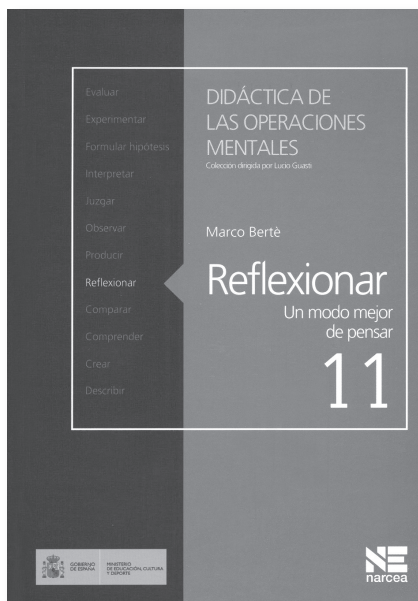
Autor: MARCO BERTÉ

Núm. de páginas: 160

Fecha de edición: junio de 2014

ISBN: 978-84-277-2038-1

Colección: Didáctica de las Operaciones Mentales



En nuestro tiempo, los afanes cotidianos y la búsqueda de bienes inmediatos suelen desviarnos de la reflexión. De este modo, se abre camino el prejuicio de que la reflexión constituye una fuga de la realidad. Sin embargo, es bien cierto que, solo gracias a nuestra capacidad de reflexión, podemos considerar las cosas y los acontecimientos y podemos, en definitiva, deliberar y actuar.

Por ello, no hay nada más importante y urgente, en la actualidad, que desarrollar esta competencia entre los jóvenes empezando desde edades muy tempranas.

El presente libro muestra cuál es el fundamento del acto de reflexionar, estudia cómo la reflexión se entrecruza con la experiencia y con la actividad formativa, arroja luz sobre sus condiciones y modalidades de ejercicio, y relaciona esta operación mental con otras que realiza el cerebro humano cuando piensa.

En la parte segunda, de aplicaciones prácticas, presenta y detalla tres ejemplos: el primero, en torno a la percepción y el control del cuerpo y del movimiento; el segundo, aplicando la reflexión a la comprensión y gestión de los conflictos y, el tercero, analizando reflexivamente algunas obras clásicas.

A través de los ejercicios propuestos, se demuestra cómo los principios teóricos se traducen en una serie de actividades concretas, que se pueden aplicar, con mucho aprovechamiento, en el entorno didáctico.

Marco Berté es licenciado en Pedagogía y doctor en Filosofía, ha enseñado Historia y Filosofía en distintos institutos y ha sido profesor de la Universidad Católica de Piacenza, en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la que ha impartido diversos cursos relacionados con la teoría de la educación y la proyección didáctica. Es autor de *Le discipline. Storia, epistemologia, didattica* (1997) y de *Trovare il metodo*, dentro de la obra colectiva editada por Lucio Guasti, *Apprendimento e Insegnamento. Saggi sul metodo* (2002) entre otras publicaciones.